érudit
www.erudit.org

Article

« L'écriture collective de romans en 6e année (2e partie) »

Monique Noël-Gaudreault

Québec français, n° 71, 1988, p. 62-64.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

http://id.erudit.org/iderudit/45245ac

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. *Érudit* offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : info@erudit.org

Document téléchargé le 16 novembre 2015 07:33

L'écriture collective de romans en 6e année *(2e partie)*

Monique Noël-Gaudreault

Cet article fait suite à celui paru sous le même titre dans le numéro de mars de *Québec français*. En première partie, donc, nous avions présenté trois expériences d'écriture de roman. De plus, nous avions essayé de montrer les liens nécessaires qui unissent les concepts théoriques et le volet compréhension, d'une part ; les concepts théoriques et le volet production, d'autre part. À l'intérieur du volet production nous avions énuméré les consignes et, dans un second temps, tenté de mettre en lumière les liens entre concepts théoriques et consignes ; enfin nous avions indiqué comment les éléments fournis généraient du texte.

Nous abordons donc à présent la question des consignes de relecture et de réécriture, avant d'évoquer les difficultés rencontrées et de mettre en relief la spécificité de la démarche suivie.

Consignes de relecture et de réécriture

Nous renvoyons, si possible, nos lectrices et lecteurs à un article, déjà paru sur ce sujet et intitulé : *Le roman, mode d'emploi*, ainsi qu'au livre *Écrire et publier un roman en classe*.

Dans tous les cas, en consultant le tableau d'ensemble du travail sur les personnages donné plus haut, chacun constatera que la phase d'écriture est suivie d'une phase de relecture et de réécriture, et ce, partie après partie de chapitre.

Cependant, plusieurs analyses de résultats obtenus en suivant diverses démarches ont montré qu'il était plus fructueux encore de laisser davantage de temps entre l'écriture de la première version et un retour sur celle-ci. Ainsi, l'**aveuglement** de chacun (satisfait de son produit par attachement narcissique et parce qu'il a trop les yeux rivés dessus) se transforme en une perception relativement claire des faiblesses de son écrit (parce qu'il prend ses **distances** vis-à-vis de sa production, avec le temps).

Quoi qu'il en soit, les relectures doivent toujours être orientées, guidées : elles « balaient » successivement les points suivants : le respect des consignes, la vraisemblance, le dosage et l'intégration des informations, la cohérence, les mots plats les répétitions excessives, les liens entre les paragraphes et les parties, le mode de désignation des personnages (voir annexe 1), le temps des verbes, les paragraphes, l'orthographe et la ponctuation.

Après chaque relecture orientée, une réécriture vise à corriger les défectuosités repérées soit, par une autre équipe, soit par l'animatrice, soit par l'équipe elle-même, selon le cas.

L'évaluation peut suivre ces mêmes étapes. Elle peut aussi regrouper ses critères en matériaux constitutifs

respect des consignes
respect des conventions grammaticales
respect de la cohérence textuelle

Il convient donc que toute animatrice d'un projet d'écriture de roman collectif, une fois ses consignes déterminées, se demande qui va relire, sur quoi va porter la relecture et avec quels outils s'effectuera la réécriture.

L'avantage de ces outils, c'est qu'ils sont transférables. Faute de place, ils constitueront la matière d'un prochain article.

Difficultés rencontrées

Toute entreprise d'envergure, dès lors qu'elle implique plusieurs intervenants dotés de compétences diverses et de rôles différents (animatrice, scripteurs) qui s'opposent en même temps qu'ils se complètent, suscite des résistances, normales et compréhensibles.

Elles sont de cinq ordres.

1. Le fonctionnement des équipes constitue un des premiers éléments « perturbateurs ». Même regroupés par affinités, les élèves connaissent de légères divergences ou même des désaccords profonds, des baisses de tension, des résistances psychologiques. Le désir très fort de réussir une œuvre collective ainsi que des solutions temporaires et personnalisées viennent en général à bout de ces difficultés.

2. La nouveauté de l'expérience génère une certaine tension nerveuse qui alourdit l'atmosphère de toute classe engagée dans un tel processus d'écriture de roman. Cette tension, bien compréhensible, peut freiner provisoirement le travail, mais elle reste malgré tout un moteur puissant qui mobilise en chacun ce qu'il a de meilleur : les élèves ont le souci de réaliser un vrai roman et un « beau » roman, même si l'entreprise se révèle astreignante, voire pénible par moment. Chacun y accroît sa persévérance.

3. L'attitude devant la consigne peut être source de problème. Il faut en effet un certain temps pour que les scripteurs voient l'utilité des consignes. D'opprimantes, celles-ci deviennent alors des règles du jeu qu'il suffit de suivre. Progressivement on ne les perçoit plus comme des entraves à la liberté. Les scripteurs, à l'intérieur du cadre donné, se sentent libres et le sont effectivement. Sans balises, le vertige les saisirait. Sans guide, ils risqueraient de se perdre.

4. L'habileté à utiliser le matériel fourni varie d'un élève à l'autre. Il y a toujours un risque de voir certaines informations plaquées, parachutées, au lieu qu'elles soient mises en scène, dramatisées (en prenant « drama » au sens d'action). Dans ce cas, le roman deviendrait didactique et perdrait beacoup de mouvement et d'attrait.

5. Le temps requis, enfin, peut causer des soucis dans la mesure où toute enseignante craint d'en manquer. Pourtant, si chaque équipe de 2 élèves écrit de 3 à 5 pages, il s'agit là d'un maximum. Le roman aura environ cinquante pages et cela suffit, surtout pour une première fois.

D'autre part, si la démarche est bien planifiée, il est douteux que l'ensemble des activités de compréhension et de production dépasse cinquante heures, soit une heure par jour pendant dix semaines.

Le résultat final

Trois romans non traditionnels ont été produits, ainsi que nous le disions plus haut. Trois romans que nous pouvons qualifier de modernes, dans la mesure où chaque chapitre ne reprend pas l'intrigue où elle en était restée avec le chapitre précédent.

Impossible de confondre ces romans avec des contes, il leur manque les éléments merveilleux. Il ne s'agit pas non plus de recueils de nouvelles, ce genre littéraire exige une structure bien particulière notamment la fin surprenante (ici tout est, jusqu'à un certain point, prévisible). N'essayons pas de donner une définition exhaustive du roman, en général, et bornons-nous plutôt à dégager quelques caractéristiques de ces trois romans particuliers. Ces oeuvres de fiction prennent appui sur des effets de réalité dans le but de rendre l'histoire crédible.

Comme chaque chapitre obéit à la même structure, chaque consigne génère (ou apporte, selon le cas) des éléments pour la construction de ces chapitres. Chaque chapitre raconte quelque chose de différent, mais en même temps se fait l'écho de tous les autres. Il s'agit donc bien de romans de forme non traditionnelle.

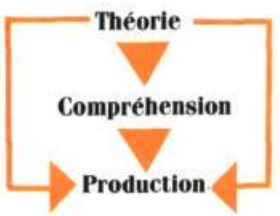
L'originalité de la démarche

Elle réside dans le fait que

1. nous partons d'une théorie précise
2. le travail de l'élève dérive directement de cette théorie (en compréhension). Les concepts sont illustrés avec des exercices d'application portant sur des textes d'illustration; les concepts sont ensuite vérifiés grâce à un questionnaire individuel portant sur une section d'un roman pour jeunes (6 semaines plus tard et 6 questionnaires plus tard, tout le roman est lu)
3. La production des élèves est déclenchée par des consignes, issues directement du domaine théorique à l'étude.

L'écriture à son tour est relancée par des relectures et des réécritures **orientées** et donc le plus souvent partielles.

Les consignes sont suffisamment objectivables pour que l'évaluation se fasse sans douleur. Comme chaque relecture équivaut à une évaluation, une note chiffrée se donne facilement.



Conclusion

Bien que les questionnaires de lecture et les consignes d'écriture, d'un roman à l'autre, différent en fonction de l'objet théorique étudié, il n'en reste pas moins que les démarches suivies s'apparentent beaucoup les unes aux autres.

Partant du principe qu'écrire est surtout une affaire de techniques, nous avons fait en sorte que production et compréhension se relancent mutuellement : ce qui était plus ou moins bien saisi dans le roman à l'étude se donne toutes les chances de l'être parfaitement lors de la construction du roman collectif. De plus, ce nouveau mode de fonctionnement offre l'intérêt supplémentaire d'éliminer les risques de blocage. Enfin, il développe le sens de la discipline (obéir aux consignes), la persévérance, les compétences et les habiletés en lecture et en écriture.

Le sondage auquel les élèves ont répondu abonde en ce sens (voir annexe 3).

Selon le témoignage d'une des enseignantes associées à cette recherche, ses élèves, qui venaient d'écrire un des trois romans dont nous avons parlé, ont prouvé qu'ils avaient atteint un niveau nettement supérieur aux autres classes de 6e année à l'examen de français du Ministère.

Et comme cette approche méthodique entraîne des retombées positives, il nous paraît opportun d'aller de l'avant en ce domaine. Souhaitons que le présent article, par le biais de quelques réponses qu'il apporte, ouvre des horizons nouveaux aux didacticiens de langue maternelle.

Annexe n° 1

Désigner le personnage principal
(substitutions pour éviter les répétitions lassantes)

Son nom et/ou son prénom	Kime Dics ou Kime
Son origine	la Saxxonienne, etc.
Son âge	la jeune fille l'adolescente, etc.
Ses caractéristiques	la curieuse l'enthousiaste la gourmande, etc.
Ses liens de parenté	la fille de M. Dics, la soeur de Sammy, etc.
Ses autres liens	l'ami de Sali l'élève de Sali notre héroïne notre personnage, etc.
Ce qu'elle fait	la voyageuse l'exploratrice l'enquêteuse, etc.
Ce qui lui arrive	la victime la malchanceuse la malheureuse la prisonnière, etc.
Comment elle réagit	la lutteuse la résistante la tenace la soumise la résignée, etc.

Annexe n° 2

Références bibliographiques

1. NOËL-GAUDREAULT, Monique : « Le roman, mode d'emploi », *Liaisons*, vol. II, n° 1, Montréal, Université de Montréal, novembre 1986.

2a. BOURQUE, Ghislain : « La cohérence ou la cohésion », *Liaisons*, vol. II, nos 3-4, Montréal, Université de Montréal, mai 1987.

2b. NOËL-GAUDREAULT, Monique :« Le roman, mode d'emploi », *Liaisons*, vol. II, n° 1, Montréal, Université de Montréal, novembre 1986.

Annexe n° 3

Synthèse des réponses obtenues au sondage
qui a suivi la publication du roman
Pour qui sera la victoire ?

1 — AS-TU PRÉFÉRÉ FAIRE LES EXERCICES SUR *PI-OUI* OU ÉCRIRE LE ROMAN ?

exercices : 0 écrire : 23 réponse nulle : 1

Dans leurs commentaires, les élèves ont motivé leur choix par le fait
— que c'était nouveau, qu'ils ont acquis une habileté qui leur servira ailleurs, que c'était agréable, que cela venait d'eux, qu'ils ont fait des progrès en orthographe et en composition.

2 — L'EXPÉRIMENTATION A DURÉ 17 SEMAINES. EST-CE QUE C'ÉTAIT TROP LONG, TROP COURT OU JUSTE ASSEZ LONG ?

trop long : 1 trop court : 9 juste assez long : 14

Un élève affirme avoir « adoré ça ». Une autre constate que le temps imparti était « trop court pour bien écrire ». Une autre enfin déplore avoir dû trouver du temps en dehors de la demi-journée hebdomadaire réservée à la production.

3 — AS-TU APPRIS QUELQUE CHOSE SUR LES PERSONNAGES DANS UN RÉCIT ?

oui : 24 élèves sur 24

Les commentaires ajoutés par les élèves mentionnaient les principaux concepts étudiés : le fictif opposé au référentiel, le porte-parole, le vraisemblable, les caractéristiques du personnage (sexe, pays, défauts), le personnage principal et les personnages secondaires, les rôles. Comment placer les personnages et à quel moment relève davantage du savoir-faire, mais il est évident que celui-ci découle d'un savoir tout court.

4 — AS-TU AIMÉ LES TEXTES QUI ILLUSTRAIENT LES EXPLICATIONS THÉORIQUES ?

oui : 22 non : 1 ça dépend : 1

— Bof ! Ça nous aidait à comprendre, mais pas plus que ça.
— Non, pas tous, car il y en avait pas adaptés à notre âge mais ça fait changement de *Pi-Oui*.
— Oui, parce que ça m'a mieux renseigné sur les romans en général.
— Oui, il y avait de l'action dans les textes.
— Oui, parce que pour faire notre roman, ça m'a beaucoup inspirée.

5 — AS-TU AIMÉ MIEUX FAIRE LES EXERCICES SEUL OU EN ÉQUIPE ?

seul : 10 en équipe : 14

Les partisans du travail en équipe vantaient l'efficacité et la rapidité qui en découlent. Certains préféraient en équipe, « si l'équipe est bonne ». Quant aux autres, ils voyaient le travail en solo comme une solution préférable à un coéquipier qui ne fait rien ou qui n'est jamais d'accord.

6 — EST-CE QUE LES EXERCICES SUR *PI-OUI* ÉTAIENT TROP LONGS, ASSEZ LONGS, PAS ASSEZ LONGS ?

trop : 10 assez : 12 pas assez : 2

Ceux qui ont trouvé les exercices trop longs ont donné comme raison : soit leur manque de goût pour ce genre d'activités, soit leur hâte de commencer à écrire le roman. Les élèves satisfaits ont reconnu qu'ils en sortaient « fortifiés » (*sic*), que c'était une étape instructive et nécessaire avant l'écriture elle-même.

7 — SIX SÉANCES POUR ÉTUDIER UN ROMAN, EST-CE QUE C'EST TROP ? SUFFISANT ? PAS SUFFISANT ?

trop : 1 suffisant : 21 pas suffisant : 2

Il faut compter dans les insatisfaits celui qui a avoué ne pas aimer les exercices en général et deux autres dont le potentiel les pousse à aller plus vite et plus loin.

8 — QU'AS-TU PRÉFÉRÉ : ÉCRIRE OU RÉÉCRIRE ?

écrire : 12 réécrire : 12

Nous abordons là un point intéressant puisque les avis sont équilibrés. Ceux qui ont préféré écrire insistaient sur leur facilité à trouver les mots, à inventer au fur et à mesure, à se mettre dans la peau de leurs personnages. Les partisans de la réécriture y voyaient un travail moins difficile : remplacer les mots au lieu de les placer, voir qu'on a fait des efforts, rajouter des bouts (*sic*), faire des corrections, améliorer le chapitre.

9 — AS-TU EU DU PLAISIR À ÉCRIRE LE ROMAN *POUR QUI SERA LA VICTOIRE ?*

oui : 24 non : 0

Le livre imprimé constitue, aux dires des élèves, une récompense pour les efforts fournis. De plus, imprimé, le livre est plus beau que manuscrit. Enfin à ces raisons se greffait le désir de lire l'œuvre collective au complet, sans oublier la curiosité de savoir ce qu'en pensent les autres qui n'ont pas participé à cette expérience.

10 — ÉTAIT-CE UTILE D'AVOIR UN PLAN ÉTABLI À L'AVANCE ?

oui : 23 oui et non : 1

oui et non, ça nous a guidés
oui parce que ça serait très confus sans plan
parce que sans ça nous aurions eu beaucoup de misère
parce que c'était la 1re fois qu'on écrivait un roman.

11 — AURAIS-TU PRÉFÉRÉ L'ÉTABLIR TOI-MÊME (LE PLAN) ? POURQUOI ?

oui : 4 non : 20

oui, parce qu'on peut faire le roman comme on veut
oui, car après, ça aurait été plus facile pour composer nous-mêmes
oui, ça aurait été plus personnel
oui, parce que j'aurais mis plus de choses ou j'en aurais enlevé.
non, je ne suis pas assez « pro » en la matière
non, parce que je ne savais rien (2 fois)
non, parce que je ne saurais pas quoi écrire (3 fois).

12 — PENSES-TU QUE LA STRUCTURE DU ROMAN AURAIT PU ÊTRE DIFFÉRENTE (PAS 12 CHAPITRES AVEC LE MÊME PLAN) ?

oui : 17 élèves non : 7

c'est correct comme ça. Elle était bonne, mais ce que je n'ai pas aimé, c'est le tirage au sort.

En raison de l'abondance des suggestions données par ceux qui ont répondu « oui », nous en ferons ici-même une compilation selon les 3 grands axes suivants.

a) La même chose *mais*...
— on garderait le choix des lieux
— gradation dans les informations (pas de redites)
— les chapitres se suivraient chronologiquement
— un plan à notre choix pour chaque chapitre
— une histoire d'amour en plus.

b) Un autre sujet :
— un autre sport que le football
— plusieurs sports différents, un par équipe
— un sujet différent pour chaque équipe (voyage, baseball, etc.)
— une histoire de notre choix.

c) Un autre plan :
— un seul personnage : du ch. 1 au ch. 12, le début, le milieu, la fin de son histoire
— un seul personnage, mais chaque chapitre raconte une journée.

13 — AURAIS-TU AIMÉ ÉCRIRE SEUL ? POURQUOI ?

oui : 14 non : 9 oui et non : 1

Commentaires « oui et non » : oui des fois mais pas tout le temps.
Commentaires pour « non » : non parce que c'est trop drôle (*sic*)
non parce qu'il y a plus d'idées à deux (7 fois).

À cause du grand nombre de commentaires en faveur du « oui », une synthèse s'impose ici. Les raisons données ont porté sur 1) la difficulté de négocier avec son coéquipier, 2) le rythme de travail différent (lenteur de l'autre), 3) le comportement décevant du coéquipier (agité, paresseux ou carrément puéril).

Autre aspect évoqué, celui de la liberté individuelle. (« Un personnage à mon image », « une histoire plus personnelle », « mes idées à moi », etc.). De plus une élève a souligné qu'écrire seul ne signifie pas seul dans une pièce, mais « avec une autre équipe en face ».

Enfin, un autre élève a présenté comme un avantage le fait que le roman aurait eu ainsi plus de chapitres...

14 — PENSES-TU QUE TU LIRAS MAINTENANT LES ROMANS D'UNE AUTRE MANIÈRE ? POURQUOI ?

oui : 22 non : 0 oui et non : 2

Les élèves ont indiqué leur intention, pour l'avenir, de :
— repérer les parties du récit et l'ordre des parties
— regarder les plus petits détails
— lire plusieurs fois pour mieux saisir
— lire avec plus d'attention, moins vite.

Ils ont également affirmé leur conviction de : mieux comprendre pourquoi les personnages agissent comme ils le font, et mieux connaître « l'écriture et les expressions ».